

特集論文 I

小規模校における「対話的で深い学び」の 構築に向けた実践と課題

Practices and problems for realizing dialogical and deep learning
at small size schools.

中山 眞弘

NAKAYAMA Masahiro

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

坂本 善光

SAKAMOTO Yoshimistu

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

西浦 民子

NISHIURA Tamiko

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

宮橋 小百合

MIYAHASHI Sayuri

(和歌山大学大学院教育学研究科
教職開発専攻)

受理日 平成 31 年 1 月 21 日

抄録：新しい教育政策課題である「対話的で深い学び」は、小規模校において取り入れやすく、またすでに学校や地域で実施している内容と重なる部分も多いのではないかと考えられる。本稿では、小規模校において「対話的で深い学び」を実現するためには、どのような視点が必要になるのかについて、小学校と中学校の実践をもとに検討していくことを目的とする。

キーワード：対話的な学び、小規模校、複式授業

1. はじめに

2020 年度から完全実施となる学習指導要領（以下、新学習指導要領）において、「主体的・対話的で深い学び」はキーワードであり、それまで使用されていた「アクティブラーニング」と置き換えられたと言える。その背景には、「アクティブ」さにだけ注目が集まり、学習内容が深まらない授業になりすぎることへの危惧があった。松下（2015）は、大学教育の文脈においてではあるが、アクティブラーニングを導入しても未解決の問題や新たに生じる問題として、①知識（内容）と活動の乖離、②能動的学習を目指す授業がもたらす受動性、③学習スタイルの多様性への対応の 3 点を挙げている（p.5）。特に、活動を行うと知識伝達の時間は減るが、学生（児童生徒）が高次の思考を行うためにはそれに見合う知識（内容）の獲得が必要になる。両者をどのように両立させるのかは、小中学校でも同様に課題となる。そのため松下（2015）は、身体的な活動のような外的な活動のみが活発になる学習ではなく、知的な活動である内的活動が活発になること

を目指した学習、すなわち「外的活動における能動性だけでなく内的活動における能動性も重視した学習」を「ディープ・アクティブラーニング」と定義し、学習の「深さ」の次元への配慮を促している（p.18-19）。

また、佐藤（1995）はデューイやヴィゴツキーの学習概念をもとに、「学びは人と人との関係において成立する社会的実践」であるとし、「学び」を「社会的に構成された対話的な過程」とであると説明している（p.68）。そして「学びという実践は、対象と自己と他者に関する『語り』を通して『意味』を構成し『関係』を築き直す実践」とであると定義している（p.72）。佐藤（1995）によれば、子どもが何かを学ぶことは、そこには対象と自己、他者と自己、あるいは自分自身と自己との関係について語りや対話が行われることで、意味を構成したり、関係を編み直したりする活動が行われることを意味する。そのような語りや対話が行われる授業が、子どもの学びにつながり、ひいては「深い」学びに結びつきうると言える。

このような意味において、小規模校における教育では、少人数であることから自然と主体的で対話的な学

びが成立しやすいように思われるかもしれない。しかし小規模校であっても、子どもが主体的に学び、授業内で対話を生じさせるためには、教師の指導上の工夫が必要である。

特に複式学級の場合、「教えなければ子どもは理解しない、学ばない」という教師の考えの下では、子どもは直接指導では生き生きと活動するかもしれないが、間接指導では何をしてよいのかわからず、子どもたちにとって生きた時間が1単位時間の半分だけになってしまう。これでは、複式授業の負の部分があるわになるだけである。複式授業の特質、つまり、「自分たちで必ず学習しなければならない」ということをよさと捉え、そのことが機能する授業づくりをする必要がある。そのために、直接指導・間接指導の時に教師は何を指導するのかを具体的に掴んでおく必要がある。

本稿では、小規模校において「対話的で深い学び」を実現するためには、どのような視点が必要になるのかについて、実践をもとに検討していくことを目的とする。

2. 小規模校における実践の特徴

小規模校での教育や複式授業をどのような器に乗せて眺めてみるかによって、その有様は大きく変わる。例えば、複式授業を「単式授業」という器に乗せたならば、「半分しか直接的な指導ができない」「2学年の教材研究をしなければならない」などという負の側面が強く浮かび上がってくる。しかし、「自ら学ぶ子の育成」「主体的な学習」、あるいは、今次の教育課程で求められている「主体的・対話的で深い学び」という器に乗せてみるとどうなるだろう。その有様はうって変わるのではないだろうか。

指導者は、複式授業の特質である「子ども達は、授業の中で必ず自分たちで学習しなければならない場と時間が訪れる」ということを積極的によさと捉え、特に間接指導を効果的に生かす授業を展開していくことが大切である。つまり、指導者の複式授業に対する見方・考え方によって、複式授業の有様は大きく異なってくるのである。

へき地小規模校に関する研究動向は、1990年代以降、その特性や積極面を捉える研究や、弱点を補う研究が行われてきた。その前提は、大きな学校を模範とするものであり、へき地小規模校教育が持つ特性を市街地や都市部にも応用できるものだと考えられてこなかった(玉井、2015)。しかし、玉井(2015)でも整理されているように、へき地小規模校の教育は、①少人数で顔が見える関係の中でそれを活かした教育活動ができること、②それを基盤にして子どもと教師、子ども同士の教育的な信頼感や相互補完力が高いこ

と、③複式学習や縦割り班活動といった少人数だからこそできる活動があること、といった特徴を備えている。これらの特徴は、「対話的で深い学び」を実現するための指導を考える際に、小規模でない学校での教育でも十分に参照されうるものである。

3. 過小規模小学校の複式学級における国語科の授業づくりの実践

子ども同士の協働、教職員や地域の方々との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えることなどを通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」、各教科の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見出して解決策を考えたり、思いや考えを基に想像したりする「深い学び」はどうあればよいのかと考える時、新しい教育政策課題である「対話的で深い学び」は、小規模校において取り入れやすい取り組みであるといえるのではないだろうか。また、すでに学校や地域で実施している内容と重なる部分も多いのではないかとという視点に立ち、教育実践を再考したい。

以下の実践は、和歌山県海草郡美里町立上神野小学校(2006年に休校)において、2002年10月に行われた1・2年生の複式学級における西浦の実践である。この時、1年生は2名(男・女1名ずつ)、2年生は2名(男子2名)の学級であった。

3.1. 1年生の国語の実践

1年生の国語「じどう車くらべ」(光村)の実践より具体的に考えてみたい。この時、同じ教室では2年生も国語「じゃんけん」(光村)を学習していた。授業者は2学年をわたりながら指導を行っており、以下はそのうちの1年生の2名を対象に行った直接指導での場面である。

本教材を通してつきたい力は「内容の大体を読み、本や文章から大事な言葉や文を書き抜くことができる。簡単な構成を考え、文と文の続き方に注意しながらつながりのある文章を書くことができる」である。バスや乗用車・トラック・クレーン車の仕事とつくりを説明し最後に消防自動車の仕事とつくりを考えるよう問題提示がなされている。2人の児童は常に家の乗用車やトラックなどに乗ったり見たりしており、車は身近な存在である。

児童の感想を見ると、男子は次のように書いていた。

はしご車ははしごがのびたりちぢんだりします。クレーン車はおもいものをつり上げるしごとをしています。ポンプ車はかじのときに水を出してしょうかをして火をふせぐ車です。

彼は自動車が好きでおもちゃなどでかなり遊んだらしく、教科書の内容と自分の知っている知識を関連させた感想になっているがバスや乗用車には触れていない。一方、女子は

クレーン車はいい車だけれどうるさくてきらいです。たかいビルの上ののってみました。ポンプ車は、いいしごとをしているからすきです。バスやじょうよう車は、バスはひろいからすきです。じょうよう車はせまいからきらいです。トラックは、おもいにもつをもってくれるからいいです。ちっちゃい車はせまいからおっきい車はひろいからすきです。

と書いている。車にあまり興味を示していないが、本文に沿って情報をつかもうとしていることがうかがえる。

このような2人の感想より、学習課題をどう作っていくかが興味を持って学習を持続させることにつながるため、それぞれの思いを大切にしたいと考えた。2人に共通していることは「自動車は色々な仕事をしている」ということであるが、どんな仕事をしているのかはまだ正確につかめていない。つくりに関しては、女子が、広さを取り上げ自分が好きか嫌いかのポイントとしているのは、<ざせきのところがひろくつくってあります>や<ひろいにだになっています>の本文から情報を得て自分なりに考えたと推察できる。

感想を出し合う学習活動の中で、女子が、「じどう車くらべやから、先生たちのじどう車をくらべたらええんや」と提案してきた。そして男子の承諾を得て教師の自動車を比べてきた。何を比べてきたのか尋ねると「何人のりかです。A先生は7人のり、B先生は4人のり・・・」と答えた。この後、教科書の自動車も何人乗りか調べる学習がいいのかを二人に尋ねると、「教科書は絵だから比べることはできない」と返ってきた。そして「何を比べればいいのか？」という教師の問いかけを元に、「それぞれのじどう車はどんな仕事をしていますか」や「そのために、どんなつくりになっていますか」という本文のねらった問いをつかむことができたのである。

さらに、教師と共に学習のゴールを「じぶんたちが見つけたじどう車のことをしらせよう」と設定し、それぞれの自動車について特徴を読み取った。特に、「ざせき」や「にだい」という言葉の意味をつかんだ時、女子が初発の感想で上げていた「ちっちゃい車はせまい」という考えは、<ざせきのところがひろくつくってあります>と書いている教科書の本文に対して納得できないという意思表示である。つまり、女子は乗用車の座席の部分を広いとはとらえにくいのである。

本文の<大きなまどがたくさんあります>について

も、「バスの窓は大きいが乗用車の窓は大きくないのに」と意見を出した。この考えは、国語科の低学年の「読むこと」において、説明文の指導事項は、「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと」や「文章の内容と自分の体験とを結びつけて、感想をもつこと」となっているが、この実践ではまさにこれらを身に付ける深い読みにつながったといえる。

また「しっかりしたあし」についても、「タイヤがあるのにどうしてまた足がついているの、変や!」という男子の意見が出た。「しっかりしたあし」がどういう物を表しているのか、本文の<車体がかたむかないように>とはどういうことなのかを直接確かめるため、作業現場に出かけて行って見学させていただいた。実際に、「しっかりしたあし」をセットしていただき実物で確かめながらの学習を進めることができた。現場の作業員の方から、「車体が傾くと高いところで作業する人に危険だからね」と説明もさせていただいた。

このように、教師から与えられただけの学習課題に沿って読み取りをしたり、「しごと」と「つくり」だけを文章から書きだしたりするような授業ではなく、二人という条件を生かし、二人がそれぞれに考えを形成し共有することや、互いの読みを認め合いながら文章の中の重要な語や文を見付けることができたと考ええる。学習の終盤、男子はミキサー車、女子は救急車について調べて紹介文を書くことができた。

3.2. 実践から見えてくること

3.2.1. 学習課題の設定

上記の実践から、学ぶことに興味関心を持ち見通しを持って粘り強く取り組むため、学習課題の位置づけは大切であることがわかる。国語科の場合を考えると、「感想」と「学習課題」を明確に区別させることから始めたい。つまり、「感想」は共感・想像・疑問・批判など、子どもが読んで反応する内容であることに対して、「学習課題」とは教材を読んでどういう学習をしたいか、教師からみれば子どもにどういう力をつけたいかということである。そのため、文学的文章では登場人物の行動面や心情面における自分の課題を、説明的文章では新しい知識や内容に対して自分や自分の生活と結びつけて考えるための課題を作ることができる指導が必要である。さらに個人の課題を出し合い共通の課題にまとめるこの活動こそ「自ら学ぶ」姿勢を構築する第一歩であると考ええる。

また、この実践では授業者が、授業のめあてや学習のゴールをしっかりと子どもたちに持たせている。学習のゴールでは、「じぶんたちが見つけたじどう車のことをしらせよう」と単元全体を見通した目的意識を児童らに持たせている。そして、毎回のめあてを解決していくために、本文と生活経験を比べたり、実際に「しっかりしたあし」を確認するために作業現場に見

学に行く等、学習方法やおおよその見通しを持たせている。これらは、子どもの学習意欲を喚起し「学びたい」と思わせること、すなわち主体的な学びにかかわる大切なことである。

3.2.2 「聴く」力の育成

さらに、対話的学びに欠かせないのが、「聴く」力をつけることである。対話的な学習を進めていくためには、お互いが支え合いながら学習をしていくことが大切であり、そのためには、「聴く」ということが絶対条件になる。「聴く」ことは、エネルギーを要することであり、定着には時間と労力がかかるが、それだけに低学年の内からしっかりと指導していく必要がある。

「聴く」ことの指導には、まずは教師がモデルとなることが大切であり、そこから子どもは学んでいく。上述の実践では、授業者は児童の初発の感想に出てきた「ちっちゃい車はせまい」という生活体験と本文との乖離についての気づきを大切にしながら、本文理解を進めている様子が見られる。子どもの発言の中には、教材（対象）と自分との関わりについて述べているものが含まれている。それは子どもが、学習経験や生活経験と本文とのつながりを見いだそうとしていることを表している。そのため、授業者は、子どもの「ちっちゃい車はせまい」という発言の意図を理解し、全体に広げて学習活動を進めようとしている。それは、「それぞれの思いを大切にしたい」という授業者の記述からもわかる。そして、児童の思いを聴きつつも、「何を比べればいいのか？」と問いかけることで、授業の流れを教科書の意図に戻している。

教師が「聴く」姿勢をもって子どもと接することで、子どもも安心して教師と話をすることができる。そのような信頼関係が成立することは、対話的な学習が成立する基盤となる。また、「聴く」ことの指導として、よく聴けている子を認めていき、「聴く」ことの心地よさを実感させていくことも大切である。学級の中に聴き合う関係が生まれれば、話すこともより促進されるだろう。特に、複式指導では、間接指導時に、自分たちで学習を進めていく必要があるから、話し合いの場では、「話す力」が求められる。「きちんと話しなさい」などという短絡的な指導ではなく、話し手と聞き手の双方向性を大事にし、「聴く」力の育成を視野に入れた指導が、対話的な学びには欠かせない。

特に、複式授業においては、直接指導を行える時間は限られている。直接指導では教師と子どもで共有する時間の中で、子どもの理解の仕方やつまずきを、子どもの話を聴くことで気づきを得ること、さらに子どもの考えたことや言葉を引き出して全体に共有させることを行う必要がある。そしてそのような聴き合いを子ども同士でもできるように指導していくことが、大

切になってくる。

3.2.3 教材研究

教材研究を深めることにより、学習の展開や個々への具体的で的確な指導・支援の方法が見えてくる。逆に、教材研究が不十分だと、指導・支援として取り組んだことが実は子どもの学習を妨げたりすることもある。上述の「じどう車くらべ」の実践でも、児童らの生活経験から得た知識をうまく比較させながら、「文章の中の重要な語や文を考えて選び出すこと」や「文章の内容と自分の体験とを結びつけて、感想をもつこと」につなげて展開させて、「読むこと」の指導を行っている。そして最終的に、学習のゴールを「じぶんたちが見つけたじどう車のことをしらせよう」と設定させ、各自の調べた内容を書く活動につなげている。

このような指導の見通しがあるため、単元の最初で女子が、「じどう車くらべやから、先生たちのじどう車をくらべたらええんや」と提案しても、焦らずに比べさせる活動を取り入れて、「しごと」と「はたらき」という本文中の比較すべき視点へと児童の気づきを促している様子がうかがえる。これは、教師が教材研究を深め、見通しをもって授業を進めているため、子どもの主体性とのバランスが取れている例だと言える。あまりにも「主体的な学習」や「自ら学ぶ子の育成」ということにとられすぎて、子ども任せの授業になってしまつては、「活動あつて中身なし」の学習に陥る危険性がある。一方、教師の指導が色濃く出すぎて、何もかも教えようと知識伝達ばかりになってしまうと、子どもには受け身の授業になってしまう。教師は、教えるべき内容と、子どもに考えさせるべき内容等をしっかりと踏まえ授業に臨むことが重要であり、教材研究がますます重要になる。

また、この実践のように最終的な学習のゴールを「じぶんたちが見つけたじどう車のことをしらせよう」と設定したとき、書く活動に重きを置きすぎてしまい、機械的な文章の書き方の繰り返しになってしまう授業を見かけることが少なくない。複式授業に限らず、また低学年に限らず、国語科において児童生徒が文章を書く活動为目标とした授業で、文の構成や接続語の運用にばかり指導の重点が置かれ、教科書の本文の理解がおろそかになってしまう場面が見られる。確かに、「つまり」や「その理由は・・・だからです」のような接続語や定型を使用した文章の作成は、基本的な知識として必要であるし、教師も指導しやすい部分であるだろう。しかし教科書に掲載されている題材には、作者や筆者の想いや意図が盛り込まれおり、授業の中で子どもが話し合い、検討し合うことで、読み取りが深まる部分を有している。そのような題材の価値について、教師が気づき、子どもと共有するために教材研究は重要になってくる。

4. 対話を促す実践的工夫

小規模校における教育実践では、子ども同士の関係性が固定化され、対話が難しい場合もある。そのような中でも、少人数での学習に意図的な対話の機会を取り入れ、深い学びを実現しようとする実践も見られる。

小規模の小学校と中学校での実践から、対話を促す実践的工夫の事例を取り上げる。

4.1. 小規模小学校での実践

先述の上神野小学校において、2004年に行われた1・2年生の複式学級における西浦の実践を分析する。この時、1年生は1名（男子1名）、2年生は2名（女子2名）の学級であった。

国語科の「書くこと」の実践の中で培った力を、他校の友達に説明する文章を作成し、手紙として送る取り組みを行った。

この実践に当たって、他校との共同研究というカリキュラムの工夫が必要であり、内容によっては学校全体での活動とも関わりがあるため十分な準備と計画がある。特に、国語科の学習と生活科の学習を教科横断的に取り扱い、「交流学习」を位置づけて学習への意欲を高めようとした。

相手校は漁師町の分校で1年生から3年生までが在籍している。当校は山間部の過小規模校であることから、生産活動の違いを互いに教え合うこととした。2年生の国語科の教材として、「お手紙こうかん会」（光村）の単元で取り扱ったが、結果的に一年間を通しての取り組みになった。

相手校から「米作りのことを教えてほしい」という依頼が来たことを受けて、2年生（A・B）と1年生（C）の複式学級で話し合いが始まった。原案としたのは2年生2名の日記に書かれていた「田植え」である。自分たちの日記でしかなかった内容に、どのような情報を加えればいいのか話し合われた。（図1）

田そのものをイメージしてもらえらる内容と、自分たちが植えている様子が手に取るようにわかるよう3人で情報を整理することで、「書くこと」の「ア 経験したことから書くことを見付け、必要な事柄を集めたり確かめたりして伝えたいことを明確にする」ことができた。相手校より「田植えのことがよくわかりました」という返事がもらえたことで、書いた内容への評価も得られた。このように、相手意識・目的意識を明確にすることで興味関心が高まると同時に、目的に応じた文章が書けたかどうかを自分で振り返ったり、友達の表現の良さに気づき自分と比較することができる等、学習内容の深まりも見られた取り組みであったといえる。

- A つなぎ言葉はうまく使えているからそれは使うといいと思います。
- B バケツでのコメ作りはせまいけど田んぼはひろいと教えてあげたいです。
- C 田んぼはたくさんできるよってでも言いたいです。
- B Cちゃんが田んぼでこけたことは、田んぼのことがよくわかると思います
- A 足よりも先に体を動かすからこけたということも書いたらいいと思います。
- C もち米の苗は3本ぐらいで、ふつうの米の苗は5本ぐらいです。（植える時の束のこと）
- B 二つの苗はよく似ています。
- A 田んぼに入るときは気持ち悪いです。
- B ええ？私は気持ちいいで。
- C これはどんなに書く？（「どのように書く」の意味）自分の思ったことでええんやな。
- A 田んぼの土は足にいっぱいつきます。そして取れにくいんです。
- B そうそう、だからこすりながらとるんです。

*（ ）内は著者による補足

図1 児童らの話し合いの様子

4.2. 小規模中学校での実践

4.2.1. 学校概要について

C中学校は、有田川の中流にある全校生徒23名（1年生6名、2年生13名、3年生4名（H30.4現在））の小規模校である。平成30年度の研究課題は「小規模校の特性を生かした基礎基本の定着を図る指導の在り方～学び合う学習を通して～」であり、ここ数年は「学び合う学習」を授業の中心におき研究を進めている。小規模校では、学級の人数が少ないことにより、生徒同士の対話が限られたり、学びの深まりに課題があったりすることが多く、その課題改善のため授業改善を進めていくことが必要となっている。

そこで、C中学校では授業改善を推し進めていくため、全教員に年1回の研究授業を課し、各教科における「学び合う学習」方法を相互参観することによって研究を進めてきた。

ここでは、3年生（4名）の生徒たちが1年生時の授業研究時からの3年間の「学び合い」の様子について述べていきたい。

4.2.2. 1年生時の授業研究

対象生徒が1年生時の授業研究の教科は英語科で、指導者は20歳代の講師が務めた。授業内容は、図1の授業計画で進められた。

この時の授業では、4人という少人数での学び合いに学校がまだ苦慮している段階である。

授業で行われた学び合いの場面もペアで問題の答え

日時：平成 28 年 11 月 2 日
教科・単元名：英語科「道案内」

学習活動	形態
① Greeting・Warm-up ・あいさつ ・高速インプット	一斉 ペア
②本時の目標	一斉
③道案内を考える	ペア
④発表	ペア
⑤まとめ	個人

図 1 英語科の授業計画（英語科）

を考える程度で、対話による思考が深まったとはいえない。特にこのとき課題になったのが、座席の形である。図 2 がそのときの様子を模式的に表したもので、いわゆるスクール形式で横一列に並んだ形をとっていた。この形式の座席では、安易に生徒同士が対話することは難しい。図の矢印で表したように、生徒と教師の 1 対 1 の対話に終始進められており、生徒同士が思考を深め合うことにはつながっていない状況であった。

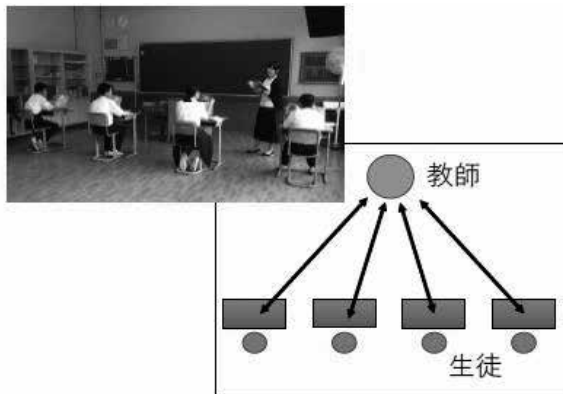


図 2 座席の形を表した図

4.2.3. 2 年生時の授業研究

2 年生時の授業研究は、5 月に道徳（20 歳代の担任教諭）、12 月に体育科（20 歳代講師）で行った。5 月の授業では、前回の課題を踏まえ座席の形をもっと対話が図りやすい隊形に変えてきている。（図 3）



図 3 道徳授業のようす

生徒の人数が 4 人ということもあり、学び合いの場面ではペアで行うことが多い。そのため、机も 2 つをひつつけた形をとっている。また、互いのペア同士も話し合いや対話がしやすいように互いの距離も近づけている。このような環境にすることで、自然と対話が進み学び合いの場を設けることができるよう工夫されていた。

日時：平成 29 年 5 月 17 日
教科・教材名：道徳「家族の一員として」

学習活動	形態
①求人広告の職業について考える ・選みたい職業（理由） ・選ばたくない職業（理由）	ペア
②家族について考える ・母親はどんな人か ・あなたはどんな存在か	一斉
③「ある両親の子への思い」を読んで考える	一斉
④振り返り	個人

図 4 道徳の授業計画

授業計画は、図 4 に示した内容で進められたのだが、ペアでの対話の場面は、導入のクイズ形式の場面のみに設定されており、その後は一斉指導が行われ、学び合いによって学習が深められる展開ではない。学び合いの場面設定としては、まだ検討の余地が残された結果となった。

次に 10 月に体育科の授業研究が実施された。このときの授業計画が図 5 である。

日時：平成 29 年 10 月 24 日
教科・単元名：体育科「器械運動（跳び箱）」

学習活動	形態
①準備運動、補強運動	一斉
②本時のめあて	一斉
③基本運動（開脚跳び）	ペア
④個人練習（iPad 活用）	個人
⑤動画確認し互いに助言し合う	一斉
⑥課題を意識した練習	個人
⑦振り返り	個人

図 5 体育科の授業計画

この授業では、iPad を使って開脚跳びの練習のようすを動画で撮影し、その動画を再生して見本と見比べながら改善点等を話し合っていた。それをホワイトボードにまとめ、上手くできるコツについて発表し、全体で共有を図っている。この時点では、他教科等での学び合い活動を繰り返してきていることから、子ども同士が深く語ることができるようになってきていると感じられた。ここにペアであっても対話を深めるこ



図6 ペアでの活動（上）と全体共有の場面（下）

とができた瞬間を見ることができた。

ただ、4人での活動となると「ペアでの話し合い→全体共有」の形式による活動だけとなり、深い学びにはもう一歩工夫が必要なのが課題となった。

4.2.4. 3年時の授業研究

3年生の時の授業研究は、7月に理科（20歳代の担任教諭）、10月に英語科（20歳代講師）で行った。7月の理科の授業計画は図7に示した内容で、これまでの「ペア→全体共有」の決まった形式から脱却し、ジグソー法的方式を利用した指導方法で実践していた。

日時：平成30年7月11日

教科・単元名：理科「酸・アルカリと塩」

学習活動	形態
①中和の利用実験から課題設定	一斉
②2つの資料をそれぞれペアで解く 資料A：HClにNaOHを加えた 資料B：Ba(OH) ₂ にH ₂ SO ₄ を加えた	ペア1
③ペアを変えそれぞれの資料を説明	ペア2
④2つの資料から考察する	
⑤ペアを変え考えた考察を説明	ペア3
⑥まとめ	個人

図7 理科の授業計画

まず、「ペア1」では全く異なる2つの資料をそれぞれ1つずつ各ペアに渡し、その問題を解く作業を行った。その後、各ペア1人ずつに分かれ、別のペアの1人と組み、新たな「ペア2」を形成し、「ペア1」で考えた答えを共有し合った。そして、2つの資料の解答をもとに本時の課題について考察をしている。最後に、あらためて各ペアの1人ずつが組み直し、新たに形成した「ペア3」で、「ペア2」で考察した内容について共有を図っている。このようにこれまでの固定化されたペアで話し合うのではなく、ペアの相手を授業時間内で変えることにより、少人数ながらも多面的に考えを深めることができていた。



図8 ペア1の実験（上）とペア2の考察（下）

次に、10月に行われた英語科の授業計画は図9の内容のとおりで、発展的な学び合いの場面設定としてディベートを実践している。

日時：平成30年10月24日

教科・単元名：英語科「Living with Robots」

学習活動	形態
①前時の復習 ・ディベートの方法について確認	一斉
②ペアで討論の準備	ペア
③ディベートを行う	一斉 ペア
④ディベートのジャッジ	一斉
⑤本時の振り返り	個人

図9 英語科の授業計画

このときは、ディベーターのチームとしてペアは固定化されて授業展開されているが、論題に沿って戦略的に話し合いを深めていくことができていた。このときの論題は「将来住むなら都会と田舎、どちらがよいか」であったが、生活に則した事象を取り上げ、英語でのディベートに臨んでいる。このように、ペアの組み合わせの変化ではなく、指導方法の工夫により対話的な学びを深めることが実現できていた。



図10 2対2のディベートのようす

4.3. 小規模校での対話を促す取り組み

「対話的な学び」は、自己とは異なる考え方に触れたり、向き合ったりすることが重要であり、これによっ

て知識や技能を定着させるとともに物事の多面的で深い理解に至ることが可能であるとされている。小規模校では学級規模が少人数であるため、子ども同士の人間関係が固定化され、授業の中で話し合いを深めることが難しいことが多い。また少人数の学級では、自らと比較できる対象が少ないため、自分を客観的に見ることができない状況が生まれてくるのも無理もないことである。

しかし、上述の小学校と中学校における「対話的な学び」を促す取り組みから、次のような特徴が明らかとなる。第1に、対話の必然性を持たせる実践であること、第2に、対話のテーマが児童生徒の身近な生活に関わっていることである。

4.3.1. 対話の必然性を持たせる工夫

第1の対話の必然性については、小規模校だけでなく、すべての学校教育において求められる基本的な特徴である。上述の小学校での「お手紙こうかん会」という国語科から始まった取り組みは、生活科と結びつけられながら、異なる環境に住む友達に自分たちの生活環境について説明するという目的をもって、子ども同士で対話し、文章を練り上げている。また、C中学校での実践では、3年間をかけて授業研究を進めていく中で、指導方法の工夫を重ねている。特に理科では、ペア別に課題に取り組み、ペアを組み替えることで、対話の必然性を生み出し、生徒の考察を深めている。この実践を支えているのは、学校全体で学び合いのテーマを共有し、様々な教科でペアやグループでの話し合いに取り組んできた日々の教育活動である。日常的に生徒同士で話し合う活動が組み込まれていることで、対話的に学習していく意義を生徒も感じやすいと言える。

4.3.2. 身近な生活に関わるテーマ

第2の特徴として、対話のテーマが児童生徒の身近な生活に関わっていることが挙げられる。小学校での実践では、児童らにとって身近な「田んぼ」というテーマで体験したことを基に話し合っている。例えばB児は、「Cちゃんが田んぼでこけたことは、田んぼのことがよくわかんと思います」と発言し、田んぼの特徴である泥に足が取られやすい様子を伝えようとしている。生活に根差し、体験したことのあるテーマだからこそ、学力や既習事項とは異なり、学年差があっても対話が成立しやすい。そして、自分たちの身近にあり、ある種当たり前のことを、自己とは異なる生活をしている相手に向き合い、文章でわかりやすく表現するにはどうしたらいいのかを話し合うことで、自分たちの生活を客観的に見直す機会を提供している。

また、C中学校での英語科の実践では、ディベートの論題を「将来住むなら都会と田舎、どちらがよい

か」という生活に則したものに設定することで、生徒の学習への意欲を喚起している。小規模校の生徒たちにとって、進学や就職の機会に「都会と田舎、どちらがよいか」という問題は必ず直面するものである。そのような日常的に直面する問題について、ディベートという反駁を想定した主張を、英語を使用して考えることで、自分たちの生活を客観的に見直す機会を提供している。また英語という第2言語で主張や反駁を考えるため、相談し合い議論の準備をするペアでの活動も必然性が増す。

これら2つの特徴は、「対話的な学び」を実現するために、少人数の学級に限定されたことではなく、人数が多い学級でも同じである。しかし少人数の場合、これまでの固定概念を覆していく必要があるため、一層継続的に取り組み、子どもたちの力をつけていく必要があると言える。

5. おわりに

本来、対話とは、異なる価値観を超えるために行われるコミュニケーションである。40人学級であっても、日々一緒に過ごしている学級内で、異なる価値観と直面する機会が少なく、それをを超えるためのコミュニケーションは生じにくい（平田、2009）。特に少人数学級で対話が生じるためには、教師の指導上の工夫やカリキュラムの工夫が必要になる。

小規模校での実践を通して見えてくるのは、「対話的な学び」を実現するために、少人数でも対話が生じるように指導を工夫している教師の姿である。子ども同士が話し合いをする授業が、自動的に対話的な授業になるのではない。佐藤（1995）が指摘するように、対象と自己との関係、他者と自己との関係、そして自分自身と自己との関係を結びなおすような学びが、「対話的な学び」である。そのためには、子どもが対象や他者や自己と向き合い、語りかけることで認識や理解を新たにするような学習活動が必要となる。

また、先述の玉井（2015）も指摘しているように、実践を通して見えてくるポイントは、小規模校に限らず、大規模の学校でも重要な視点ばかりである。「対話的で深い学び」を実現しようとすれば、子どもの興味関心に応じた学習課題を位置づけ、子どもの話をよく「聴く」ことで、子どもの「聴く」力や聴き合える力を育成できるように指導していく必要がある。そしてそのような授業を行うためには、教材研究が不可欠となる。また、対話を促すためには、授業に対話の必然性を持たせたり、身近な生活に関わるテーマを選ぶような工夫も重要であると言えよう。

引用資料

佐藤学（1995）学びの対話的实践へ、学びへの誘い、佐伯胖・

藤田英典・佐藤学編、東京大学出版会.

玉井康之（2015）全国的小規模校化の中でのへき地小規模校教育の積極面と汎用的活用の可能性、へき地教育研究、No.70, pp1-8.

平田オリザ（2009）コミュニケーション力を引き出す：演劇ワークショップのすすめ、PHP 研究所

松下佳代（2015）ディープ・アクティブラーニング、勁草書房

